

学習者の作文推敲過程における教師フィードバックのあり方 —コードの有効性について考える—

川上 麻理

1. はじめに

第二言語としての日本語の作文教育において、長きにわたり、教師が学習者の書いた作文の誤りを直接訂正する添削方法が、一般的な記述後の指導として行われてきた。だが、近年、ESL（第二言語としての英語）や EFL（外国語としての英語）の分野での研究に影響を受け、「何を書いたか」という作文のプロダクトから「どう書いていくか」という作文のプロセスへ、指導する側の関心が移ってきたことから、作文の推敲が重要な意味を持つようになった。小宮（1991）は、学習者の推敲の能力を探る調査の結果、学習者自身が多くの誤りを正しく訂正できたことから、記述後の教師の主な役割が学習者による誤りの訂正をいかに適切に援助するかに変わったと述べている。

現在、日本語の作文教育で行なわれている主な推敲方法として、学習者が自分の書いた作文を外部のフィードバック（以下 FB）を受けることなしに自分の力だけで行う「自己推敲」、教師が下線を引く、コードを使用する、コメントを書くなどの形で誤りを指摘する「教師 FB 推敲」、学習者同士が互いの作文について話し合いの活動をする「ピア・レスポンス推敲」が挙げられる¹。実際の教育現場では、学習目的、学習レベル、学習者の日本語能力、コースにおける作文教育に充てられる時間数などによって、推敲活動を行うかあるいはどのような推敲活動を行うかが選択されているはずである。

池田（2000）は、上記の 3 つの推敲方法を比較し、表面的な推敲（Surface Changes）²については、学習者は他からの FB（特に教師 FB）を受けることにより、より活発な推敲が促されると報告している。このように、FB 方法の違いによる推敲の分析考察は行われているが、学習者が適切な推敲を行う上で、どのような FB が効果的かということについては、まだあまり明らかにされていない。

2. FB の効果に関する先行研究

ESL や EFL の分野では、FB の教育的効果に関する研究が多岐にわたり行われている。しかし、FB の効果を認めるもの（Fathman and Whalley 1990, Makino 1993）がある一方、FB の効果は少ないとするもの（Zamel 1985, Leki 1990）もあり、必ずしも研究結果は一致していない。FB の中でも、教師によるコード FB については、Lalande（1982）が、コード FB により書く能力の向上が見られたというコード FB の効果を認める研究結果を報告している。

日本語教育における FB の効果に関する研究として、作文推敲過程において、教師の非明示的な誤用訂正でも学習者の自己内対話を活発にし、学習者の誤用訂正を促すとした石橋（2005）の研究や、効果的なコメントの書き方についての示唆を行った宇佐美（2007）の研究などがある。また、コード FB については、坂井（1998）が、学習者はコード FB を肯定的に受け止めており、書き直したものの誤り数も減少するが、一方でコードの意味がわかりにくいとの学習者のコメン

トや間違っている理由を明示しないことなどから、学習者にとって不親切な FB と受け取られかねないと指摘している。

3. 研究の目的

本稿では、教師の FB の中でコード FB に焦点を当て、教師のコード FB を受けて学習者がどのような推敲を行ったか分析することを通して、学習者の推敲過程におけるより効果的な教師 FB のあり方について考える。

具体的に以下のことを明らかにする。

- (1) コード FB により、学習者は誤りをどの程度訂正できるのか。
- (2) 誤用訂正率の低いコードは何か。
- (3) 学習者が訂正できなかった箇所について、その理由は何だと考えられるか。
- (4) (3) の理由から、教師が FB を行ううえで留意すべき点は何か。

4. 分析概要

4.1 分析の対象

国際基督教大学の日本語教育課程に在籍し、中級前半レベルのコースを履修する日本語学習者 12 名を対象に分析を行う。12 名の国籍は、アメリカ 5 名、アフリカ 1 名、イギリス 1 名、フランス 1 名、スウェーデン 1 名、中国 1 名、インドネシア 1 名、日本 1 名である³。

4.2. 分析資料

中級前半レベルのコースに組み込まれている作文の授業で学習者 12 名の書いた作文を使用した。「自国の料理の説明」をトピックとし、字数は 400 字程度である。「だ・である体」で書くよう指示したものである。

4.3 手続き

- (1) 9 月の新学期が始まった第 1 週目の授業で、順序の表現や料理をする時に必要な言葉の使い方を導入・練習し、前述のトピックで作文を書くことを課題とした。
- (2) 3 日後に提出された学習者の作文について、教師がコードとコメントで誤りを指摘し、返却した。コメントは、主に内容と構成に関するものである。
- (3) 翌週の授業の中で、教師の FB を参考に、学習者が作文を推敲し、作文全体を書き直した後、再度提出した。

<使用したコード>

K	: Kanji
ひ	: ひらがな
カ	: カタカナ
W	: Word choice

P	: Particle
C	: Conjugation of verb / Adjective
G	: Grammar
S	: Spoken style? Written style?
F	: Plain form ⇔ です／ます form
St	: Structure
U	: wrong usage of 原稿用紙
<	: something is missing
?	: I do not understand what you want to mean.
×	: Not necessary

5. 結果と考察

5.1 誤用訂正結果の概要

表 1 は、学習者が対象作文について教師のコード FB を受け、誤用訂正を行った結果を、FB の際に使用したコード別に、数字で表したものである。実際には、作文推敲過程において、内容や構成についての教師のコメントでの FB による訂正や学習者自身の気づきによる訂正も行われているが、本稿では、コード FB による表層レベルの訂正結果のみを扱う⁴。

表 1 から、学習者 12 名全員の誤用総数は 225、そのうち訂正できなかったものは 37、訂正できたものは 188、訂正率は 83.5%であることがわかる。コード別に見ると、「G」「S」「F」による訂正率がやや低いが、全体としてみれば、割合は高いと言える。「St」の訂正率が 0%であるが、これは、誤用総数そのものが 1 と少ないので、確かな割合を示しているとは言い難い。

表 1 誤用訂正の結果

コード\学習者	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	誤用総数	誤訂正数	訂正総数	訂正率
K	2	4	5	1	4(1)	2	2	3		3	11(2)	4	41	3	38	92.6
ひ	2		1	1					1	1	3	2	11	0	11	100
カ		1			1		1		2	1	2(1)	1	9	1	8	88.8
W		2	3	1	1	2	1	3(1)	1	3	4(3)	1	22	4	18	81.8
P	1	1	3	1			3	5(2)	5(1)	3	2	3	27	3	24	88.8
C	1	1	1			1	2(1)	1	1	1		1	10	1	9	90
G			1				1	1	2(1)			1(1)	6	2	4	66.6
S		2		2(1)				2	2(1)	2(1)	2(2)	2(1)	14	6	8	57.1
F		1				1	4(4)		7(3)	3(2)	7	6	29	9	20	68.9
St									1(1)				1	1	0	0
U								3	1	3	1	1	9	0	9	100
<	1	3	2	1	1	1	3	4(1)	1	3(2)		1(1)	21	4	17	80.9
?		1	2	1	1(1)			2(1)		2	1	2(1)	12	3	9	75
×		1	1	1	2	1	2	1		1		3	13	0	13	100
合計	7	17	19	9(1)	10(2)	8	19(5)	25(5)	24(7)	26(5)	33(8)	28(4)	225	37	188	83.5

注：() 内の数字は、学習者が訂正できなかった誤りの数である。その総数が誤訂正数である。また、訂正総数とは学習者が自分で訂正できた誤用の総数である。

次に、コード FB を受けても学習者が訂正できなかった誤りについて、具体的に見ていく。

5.2 コード別の分析

K：漢字の書き誤り、送り仮名の誤り、習得済みの漢字を書いていないもの

誤用総数は 41、訂正できなかったものは 3 である。

◆訂正できなかったもの

(1) 「蒸す」(学習者 E)

「蒸す」は、料理に関する表現として導入したため学習者が漢字で書いたものであるが、中級前半レベルの漢字ではない。

(2) 「つかう → 使かう」「ときどき → 時時」(学習者 K)

ひ：ひらがなの書き誤り

誤用総数は 11、訂正できなかったものはない。

力：カタカナの書き誤り

誤用総数は 9、訂正できなかったものは 1 である。

◆訂正できなかったもの：キァベシ → キァベツ (学習者 K)

教師は「ァ」と「シ」のいずれにもコードで誤りを指摘したが、学習者は「ツ」のみ訂正した。

W：語彙の誤り

誤用総数は 22、訂正できなかったものは 4 である。

◆訂正できなかったもの

(1) ホミニーの上に、ミルクを置く → ホミニーの上にミルクをついてやる (学習者 H)

(正) ホミニーの上にミルクをかける

(2) それから、キャベツを切って肉にまく。ようじを使ってまいたキャベツをにくにとじめる

→ それから、キャベツを切って肉にまく。ようじを使ってキャベツを肉にまく (学習者 K)

教師は「とじめる」を「とめる」に訂正することを期待したのだが、学習者の訂正後の文は前文と後文の意味がほぼ同じになっており、学習者が意図した内容を正確に表せているかどうかは定かでなく、対面での FB で確認する必要がある箇所であると言える。

(3) ロールキャベツみたいな → 未訂正 (学習者 K) (正) ロールキャベツのような

(4) さらに → 削除 (学習者 K) (正) また

P：助詞の誤り

誤用総数は 27、訂正できなかったものは 3 である。

◆訂正できなかったもの

(1) 冷蔵庫で卵を出す → 冷蔵庫に卵を出す (学習者 H)

(正) 冷蔵庫から卵を出す、冷蔵庫の中の卵を出す

(2) 卵をお湯をゆでる → 卵をお湯にゆでる (学習者H)

教師は「卵をお湯でゆでる」を正答とした FB を行ったが、ここでは、「ゆでる」という動詞を使えばお湯でゆでることは明らかなので、助詞を訂正させるのではなく「お湯で」を削除させるべきであった。

(3) ごはんを入れてもこのまま、 → ごはんを入れてもこのままは (学習者I)

(正) ごはんを入れてもこのままでも普通のチャーハンと同じだ。

C : 動詞・形容詞の活用の誤り

誤用総数は10、訂正できなかったものは1である。

◆訂正できなかったもの

ぼうで大きいようにのばす → ぼうで大きくようにのばす (学習者G)

正しくは「ぼうで大きくのばす」である。コード「C」のみを使用したことで、学習者の注意が「～ように」を削除することにまで及ばなかった。ここでは、コード「C」とコード「G」を併用する、あるいはコード「G」のみを使用するのが適切な FB の方法であったように思われる。

G : 文法の誤り

誤用総数は6、訂正できなかったものは2である。

◆訂正できなかったもの

(1) それを入れて、おいしいナシゴレンができると思う → それを入れたら、おいしいナシゴレンができると思う (学習者I)

(正) それを入れたら、おいしいナシゴレンができると思う

(2) この食べ物は作りやすいだとはいえ、とてもおいしい → この食べ物は作りやすいなのに、とてもおいしい (学習者L)

(正) この食べ物は簡単なのに、とてもおいしい

教師は「この食べ物は作りやすくてとてもおいしい」への訂正をコードで指示したが、学習者は、「～のに」を使って逆接の意味を表わそうとしたと考えられる。「作りやすい」という表現は「何度も作ったことがあるから私にとって作りやすい」「材料が手に入りやすいから作りやすい」というプラスイメージの解釈が可能であり、したがって、前件から予想されるのとは食い違う事柄を後件にもってくる「～のに」を使うと不自然さがある。このような誤用の場合には、文法「～とはいえ」の意味の誤りをコード「G」で指摘すると同時に、コード「W」も使用し、「作りやすいのに」を「簡単なのに」に訂正させるべきであった。この場合にも、推敲過程において学習者の意図を確認できればより適切な FB ができたと思われる。

S : 書き言葉の誤り

誤用総数は14、訂正できなかったものは6である。

◆訂正できなかったもの

(1) 温度をちょっと下げる → 温度を少しに下げる (学習者D) (正) 温度を少し下げる

(2) ソースはあまいしょうゆみたい → ソースはあまいしょうゆと呼ぶ (学習者I)

(正) ソースはあまいしょうゆのようだ

ここではコード「S」を使用した。前述の語彙の誤りの(3)では、コード「W」を使用して指示をしたが、学習者は正確に訂正することができなかった。

「ようだ・みたいだ」は、いずれもその場の状況からの判断を表す表現で意味としては同じであるが、「ようだ」が書き言葉や改まった話し言葉で使われるのに対し、「みたいだ」はくだけた話し言葉で使われるという違いがある。「ようだ」が書き言葉のみに使われるのではないことを考えれば、書き言葉の選択を表すコード「S」を使用することは、厳密に言えば、適切ではないと言えよう。また、中級前半レベルでは、これらの表現の厳密な違いについて正確に理解している学習者は少ないと考えられるため、クラス全体へのFBが必要であろう。

(3) 作ったことはないけれど → 作ったことはないけど (学習者K)

正しくは「作ったことはないが」である。前述の(2)「みたいだ・ようだ」の違いと同様、

「が」が書き言葉と話し言葉の両方で使われるのに対して、「けれども」「けれど」「けど」はその順で話し言葉的になるという文体的な違いがある。これらの表現についても、クラス全体へのFBが必要であろう。

(4) ぶどうのはっぱを使うサルマレの作り方は知らないけど → ぶどうのはっぱを使うサルマレの作り方は知らないけれど (学習者K)

正しくは「ぶどうのはっぱを使うサルマレの作り方は知らないが」である。前述の(3)と同様の誤りであることがわかる。

(5) じゃ、いただきます → × いただきます (学習者L)

正しくは「では、いただきます」で、(3)(4)と同様、「では」が書き言葉的でやや改まった場面で使われるのに対し、「じゃ(あ)」はくだけた話し言葉で使われるという違いがある。だが、学習者Lは、どう直してよいかわからなかったためか、「じゃ」を削除してしまっている。このように、学習者は訂正が困難だと感じた場合、安易にその表現を削除してしまうことがある。確実に推敲を行わせるためにも、教師は、削除はせずに必ず他の表現に置き換えるよう指導するとともに、コードの意味の不明な点に関して、学習者からの質問を受ける時間をとることも大切であると思われる。

(6) それじゃあ → それでわ (学習者J) (正) それでは

F : 「だ・である」体の誤り

誤用総数は29、訂正できなかったものは9である。

◆訂正できなかったもの

(1) ①作りましょう → 作るろう (学習者G) (正) 作ろう

②食べましょう → 食べまろう (学習者G) (正) 食べよう

③知っていますか → 知っている (学習者I) (正) 知っているだろうか

①と②は、意向形の活用に関する誤用である。③は正しくは「知っているだろうか」であるが、コード「F」のみでは学習者の推敲への援助としては不十分であり、「知っているでしょうか」

を訂正するよう指示するコメントが必要であった。

(2) ①チェックしてください → チェックしてくれる (学習者G)

②気をつけてください → 気をつけてくれる (学習者G)

③言ってください → 言ってくれる (学習者I)

④忘れないでください → 忘れないで (学習者J)

⑤洗ってください → 洗って (学習者J)

①②③は同じ依頼の表現であるが、「くださる」とその命令形である「ください」を混同したものと考えられる。④と⑤は話し言葉同様、「ください」を削除することによって普通形を作ろうとしているものと考えられる。この場合、願望の意味を表す「～てほしい」を使うことが望ましいが、この表現はレベルが上がるにしたがって使用率も増えてくる論文・レポート等の書き言葉特有の表現と言えるので、中級前半の学習者が自分で訂正するのは困難と見られる。したがって、コードではなくコメントでのFBあるいはクラス全体へのFBが必要であろう。

(3) 同じだと思う人がいるんですが → 同じだと思う人がいるんだが (学習者I)

正しくは「同じだと思う人がいるのだが」である。教師は、コード「F」を使用しただけだが、「です」を「だ」に変えるだけでなく、「ん」を「の」に変える必要があることを明確に指示するためには、コード「S」とコード「F」を併用すべきであった。

St : 文の構造の誤り

誤用総数は1、訂正できなかったものは1である。この項目ではほとんど誤りが見られなかったが、それは、中級前半レベルで作文の長さが短いこと、使用する表現も限られていることなどが考えられる。学習レベルが上がり複雑な文を書くようになるにつれ、文の構造の誤りも増え、学習者にとって訂正が困難なコードであろうと推測できる。

◆訂正できなかったもの

(1) インドネシア人はすごく辛い → インドネシア料理はだいたい辛いから、チリを使う (学習者I)

学習者は「インドネシア料理はチリを使うから、大体辛い」という文を書こうとしていると思われるが、前件と後件が転倒し意味がとりにくいので、コードのみでなく対面での指導が必要だと思われる。

U : 原稿用紙の使い方

誤用総数は9で、句読点の位置や「 」の書き方、改行したときに1文字空ける、名前の位置などに誤用が見られたが、訂正できなかったものはない。

< : 言葉を入れる

誤用総数は21、訂正できなかったものは4である。

◆訂正できなかったもの

(1) 「卵を入る → 卵を入いる (学習者H)

正しくは「卵を入れる」であるが、学習者がコードの意味を単に送り仮名の誤りと解釈してしまっている。仮に、コード「W」で指示すれば、全く違う単語に変えてしまう可能性もあり、また、コード「G」を使うとより広い意味での文法として考えてしまい、訂正が困難になることが予想できるため、この場合には新たに「自動詞・他動詞」の区別を意味するコードを使用してもよいのではないかと考える。

(2) 材料はバイクドビーンズと卵とトースト。 → 材料はバイクドビーンズと卵とトーストを使う(学習者J)

正しくは「材料はバイクドビーンズと卵とトーストである」だが、コード「<」を使用したことによって、文のねじれが生じてしまった。ここでは、コード「F」も合わせて使用し、「だ・である」体で書くことを指示するべきであった。

(3) イングリッシュブレックファスト → 未訂正

(正) イングリッシュブレックファースト

? : 意味がよくわからない

誤用総数は 12、訂正できなかったものは 3 である。

◆訂正できなかったもの

(1) 作り方を説明である → 作り方を説明したいです(学習者E)

(正) 作り方を説明したい

(2) 卵をこわて → 卵をこわて(未訂正)(学習者H) (正) 卵をわって

(3) グリース → ゆし(学習者L) (正) 脂

× : 削除する

訂正総数は 13、訂正できなかったものはない。ただし、コード「×」を使用しすぎると、学習者に考える機会を与えずただ機械的に該当する表現を削除させることになるので、できる限り、その他のコードで代用できる部分はしたほうがよい。

◇今回コード「×」を使用した、他のコードで代用できと思われるもの

使かう → 使う(コード「K」を使用する)

フライドパン → フライパン(コード「カ」を使用する)

ポテト → ポテト(コード「カ」を使用する)

作りやすいだ → 作りやすい(コード「F」を使用する)

一番大好きな → 一番好きな(コード「W」を使用する)

6. まとめと今後の課題

本稿では、日本語の作文教育において、コード FB に焦点を当て、教師がコードを使用して学習者の作文の FB を行った場合、学習者がどう推敲を行うか分析することを通して、学習者の推敲過程におけるより効果的な教師 FB のあり方について考察した。

学習者 12 名が教師のコード FB を受けて誤用訂正した箇所を分析した結果、以下のようなこ

とがわかった。

- 1) 教師のコード FB により、学習者はかなり高い確率で正確に誤用訂正を行うことができる。
- 2) 誤用訂正率を見ると、学習者にとって、コード「G」「S」「F」は他のコードに比べやや訂正が困難なコードであると言える。
- 3) 学習者が教師のコード FB を受けても正確に訂正できない理由として、次のことが考えられる
 - ①コードの意味がわかりにくい。
 - ②誤用の種類によっては、コード FB のみでは十分でない。
 - ③教師のコードの使用が適切でない

以上の3点から、今後、教師は効果的な FB を行うために、次のことを認識しておくべきであろう。

- 1) 学習者にとってわかりやすいコードを使用する。
(例：自動詞・他動詞の区別を表すコード)
また、誤用部分を安易に削除させないように、コードの意味を確認する時間をとる。
- 2) 適切なコードの選択やコードの併用を行う。
- 3) コード「×」の使用に関しては、学習者の推敲の機会を奪わないためにも、できるだけ使用を控えたほうがよい。
- 4) 誤用の種類によっては、対面での FB を行い学習者の意図を確認する。
(例：文の構造の誤り、文法・語彙の誤り)
- 5) 文法に関する学習者の知識が不十分で訂正が困難なものに関しては、コメントでの FB やクラス全体への FB を行う。
(例：「～みたいだ→～のようだ」「～けど→～が」「～てください→～てほしい」)

本研究では、被験者数や対象作文の数が少なかったことから、今後は、より多くの作文について分析を行いたい。また、その中で、学習者の推敲課程において、教師のコードによる FB とコメントによる FB をどう併用していくのが最も効果的であるかを、実践を通して考えていきたい。

注

- 1 このほかにも、クラス成員が学習者の作文を協力して推敲する際、教師がそれに関わり続ける協働推敲がある。
- 2 池田（2000）は、分析を行ううえで、Fagley & Witte（1981）に従い、推敲の分類方法を表面的な変更（Surface Changes）と内容に関わる変更（Text-Based Changes）の2つに分けたと説明している。
- 3 日本国籍の学生については、日本以外の国で育った背景がある。
- 4 表層レベルの訂正とは、表記、文法、文体の統一、語彙・句レベルの追加、削除、言い換え等である。

参考文献

- 庵功雄・高梨信乃・中西久美子・山田敏弘（2001）『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 池田玲子（2000）「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第53巻 pp.203-213
- 石橋玲子（2000）「日本語学習者の作文におけるモニター能力―産出作文の自己訂正から―」『日本語教育』106号 pp.56-65 日本語教育学会
- 石橋玲子（2005）「作文推敲過程からみる自己訂正及び教師添削の効果―中級日本語学習者の発話プロトコル分析―」『茨城大学留学生センター紀要』第3号 pp.1-9
- 上原久美子（1997）「作文の「記述式フィードバックコード」の必要性について―日本語教師への実態調査から―」『平成9年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.183-188
- 宇佐美洋（2007）「学習者作文に対する教師コメントの分析―より効果的なコメントを書くための視点―」『日本語教育』135号 pp.60-69 日本語教育学会
- 小宮千鶴子（1991）「推敲による作文指導の可能性―学習者の能力を生かした訂正―」『日本語教育』75号 pp.124-135 日本語教育学会
- 坂井美恵子（1998）「作文のフィードバックの方法とその効果」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』第8号 pp.125-139
- 田中信之（2005）「推敲に関する講義が推敲結果に及ぼす効果」『日本語教育』124号 pp.53-62
- 東保登紀代（2001）「フィードバックを重視した作文教育―誤用の自己訂正と作文分析シートの記入―」『大阪大学留学生センター研究論集』第5号 pp.127-139
- 松本隆・河野玉姫・佐藤有理（2004）「ライティング授業の談話分析―学習者は協働推敲にどう参加するか―」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』27 pp.1-23
- Faigley, L. & Witte, S. (1981). Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32, pp.400-414
- Fathman, A.K. & Whalley, E.(1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll(Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom* (pp.178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lalande, J,II.(1982) Reducing Composition Errors: An Experiments. *Modern Language Journal*,66, pp. 40-149
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: issues in written response. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom* (pp.57-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Makino, T. (1993) Learner self-correction in EFL written compositions. *ELT Journal*, 47(4), 337-341
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing, *TESOL Quarterly* 19, 79-101